

REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS LATINO-AMERICANOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Conceição Paludo¹

Rita de Cássia Fraga Machado²

RESUMO: Este texto busca refletir, a partir do desenvolvimento do continente latino-americano e das experiências de luta e resistência, sobre os movimentos sociais, a educação escolar e a educação dos trabalhadores. A partir da experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, também aborda alguns aspectos fundamentais da educação escolar que atende, na atualidade, os interesses dos trabalhadores e a perspectiva da emancipação humana. Para tanto se apoia em autores como Galeano (2011); Saviani (1996; 2000); Manacorda (1996); Freitas (2004); e Fernandes (2009). Conclui-se que conhecer a educação na América Latina, tanto em perspectiva hegemônica como de contra-hegemonia/contrainternalização, requer o estabelecimento de relações entre projeto de sociedade, modelo de desenvolvimento, modelo de educação e projeto de escola, reconhecendo que os Movimentos Sociais dos trabalhadores historicamente desempenharam papel importante nos processos.

PALAVRAS-CHAVE: educação dos trabalhadores; movimento social; MST; América Latina.

ABSTRACT: This text, based on the development of the Latin American continent and the experience of struggle and resistance, is an attempt to reflect on social movements, school education and worker education. Based on the experience of the Landless People Movement, it also discusses a few essential aspects of school education that currently

¹ Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, na Faculdade de Educação – Departamento de Fundamentos da Educação, linha de pesquisa “História e filosofia da educação”. Educadora Popular. Texto produzido no âmbito do Observatório da Educação do Campo, núcleo RS, apoiado pela CAPES/INEP. c.paludo@terra.com.br

² Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA na área de Fundamentos das Ciências Sociais. Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação/TRAMSE. Educadora Popular. rmachado@uea.edu.br

*Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado*

currently serve the interests of the workers and the perspective of human emancipation. For this purpose it looks at authors such as Galeano (2011); Saviani (1996; 2000); Manacorda (1996); Freitas (2004); and Fernandes (2009). It is concluded that to know education in Latin America, both from the hegemonic and counter-hegemonic/counter internalization perspective requires establishing relations between the project of society, development model, education model and school project, acknowledging that the workers' Social Movements historically have had an important role in the processes.

Keywords: Workers' education; social movement; MST (Landless People Movement); Latin America.

Introdução

A educação como exercício da contra-hegemonia/contrainternalização e como resistência, perspectiva adotada neste texto, para além da especificidade brasileira, seja na escola ou fora dela, precisa ser buscada no continente latino-americano e na sua relação com o materialismo histórico dialético. Para isso, o artigo faz um primeiro esforço para situar, ainda que brevemente, os lineamentos gerais do processo de desenvolvimento latino-americano. Em um segundo momento, a reflexão refere-se aos movimentos sociais, procurando delinear duas formas interpretativas presentes no contexto latino-americano na atualidade. Na sequência, depois de situar a educação escolar e seu papel na sociedade, a partir do Brasil e do Movimento Sem Terra, procura trabalhar alguns aspectos importantes da educação escolar que atende a necessidade dos trabalhadores. Tal concepção educativa se distancia da que a compreende como mercadoria e retoma o caminho da emancipação humana (MÉSZÁROS, 2005; MANACORDA, 1996; SAVIANI, 2000; FREITAS, 2004). Conclui-se, finalmente, que conhecer a educação na América Latina, tanto em perspectiva hegemônica como de contra-hegemonia/contrainternalização, requer o estabelecimento de relações entre projeto de sociedade, modelo de desenvolvimento, modelo de educação e projeto de escola, reconhecendo, ainda, que os movimentos sociais dos trabalhadores historicamente

desempenharam papel importante nos processos de disputa pelo direcionamento da educação.

1 América Latina e o seu desenvolvimento

Galeano (2011), na obra *Veias abertas da América Latina*, analisa que a América Latina foi e é importante no enriquecimento de poucas nações. Espanhóis e portugueses chegaram, no século XV (Colombo em 1492, Cabral em 1500), e tomaram as riquezas que o continente possuía. Os espanhóis encontraram ouro e prata e os portugueses tiveram que construir um império colonial à base da cana-de-açúcar. Embora em espaços e em tempos diferentes, a exploração foi a mesma: trabalho forçado até a exaustão, domínio pela força e opressão cultural. Índios e negros não eram considerados gente.

Civilizações evoluídas, como os Astecas no México e os Incas no Peru, foram destruídas e são exemplos do tipo de domínio existente no período colonial. Os portugueses se transformaram em exímios traficantes de negros, depois de explorar e exterminar muitos indígenas.

A partir dos séculos XVIII e XIX foi intensificada a exploração agropecuária, por meio da qual cada país, em um percurso que possui continuidade, vinculou-se ao sistema econômico internacional³. Todas as riquezas acabavam na Inglaterra, como pagamento de dívidas de Portugal e Espanha.

Nem os movimentos de independências nacionais do século XIX libertaram os novos países da dominação colonial, pois a estrutura permaneceu idêntica: a economia agrário-exportadora dominada por elites locais ligadas aos mercados compradores.

A fragmentação que o território latino-americano sofreu após o movimento libertador de Simón Bolívar foi grande. As elites formaram seus países, tomando para si os territórios, de modo a ajustar-se aos interesses do comércio internacional. De

³ A América Central se especializou no fornecimento de frutas tropicais; o Equador, bananas; Brasil e Colômbia, café; Cuba e Caribe, açúcar; Venezuela, cacau; Argentina e Uruguai, carne e lã; a Bolívia tornou-se país fornecedor de estanho e o Peru, de peixe.

⁴ A Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, de 1865 a 1870, é um exemplo. Brasil, Argentina e Uruguai, com o apoio da Inglaterra, em função dos interesses comerciais britânicos, promoveram um conflito. Na época, o Paraguai era a nação mais industrializada e comercialmente independente do continente.

*Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado*

acordo com o autor, este processo de dominação ocorreu de modo exemplar na América Central.

O imperialismo britânico substituiu o domínio da Espanha e Portugal no século XIX, exterminando toda e qualquer tentativa de desenvolvimento autônomo⁴.

No princípio do século XIX, a Grã-Bretanha se tornou a principal incentivadora da campanha antiescravagista. A indústria inglesa já necessitava de mercados internacionais com maior poder aquisitivo, o que obrigava à propagação do regime de salários (GALEANO, 2011, p. 115).

Os processos de independência viram o nascimento de nações que continuaram dependentes, exploradas e servis. “A ideia de nação que o patriciado latino-americano engendrou se parecia demais com a imagem de um porto ativo, habitado por uma clientela mercantil e financeira do império britânico, com latifúndio e socavões na retaguarda” (GALEANO, 2011, p. 158).

Ao contrário da burguesia europeia ou norte-americana, as daqui não assumiram o desenvolvimento de um capitalismo nacional. Nessa terra, diz o autor, “as burguesias nasceram como simples instrumentos do capitalismo internacional” (GALEANO, 2011, p. 158).

Após a independência, seguiram-se as incompetências econômicas e sociais, e a América Latina continuou condenada à monocultura e à dependência. No século XX, os Estados Unidos constituem-se na potência que comanda a América Latina, tendo como instrumentos os organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Da plantação colonial, subordinada às necessidades estrangeiras e, em muitos casos, com financiamento estrangeiro, provém em linha reta o latifúndio de nossos dias, que é, de acordo com o autor, “um dos gargalos de garrafa que estrangulam o desenvolvimento da América Latina e um dos primordiais fatores de marginalização e da pobreza das massas latino-americanas” (GALEANO, 2011, p. 88).

A industrialização latino-americana não nasceu dos anseios de desenvolvimento social, e sim sustentada pela ideia do crescimento econômico. Deste modo é que foi formada uma indústria baseada na “substituição de importações”, reforçada durante os anos 1950 e 1960 com o advento das

multinacionais. Igualmente, nunca deixou de estar ligada aos interesses internacionais, fornecendo produtos aos mercados e importando tecnologias. Assim, segundo o mesmo autor, o processo de industrialização do continente não permitiu a superação do colonialismo. A América Latina continuou exportando produtos baratos, produzidos com mão de obra barata, e importando tecnologia. A substituição de importações não significou menor exploração do trabalho e um desenvolvimento voltado às necessidades internas.

Karl Marx (1978), especificamente na obra *O Capital*, busca desvendar o funcionamento da lógica intrínseca das relações de produção que rege a sociedade moderna e, simultaneamente, em que condição o capital, enquanto articulador do conjunto de atividades econômicas, consegue se impor como absolutamente necessário. Dito em outros termos, qual é o preço pago pelos seres humanos modernos para o funcionamento da economia capitalista segundo a lógica implacável da acumulação?

A análise de Galeano, acima esboçada, permite compreender o preço pago pelos povos originários e escravos, e que ainda é pago hoje por milhões de latino-americanos. A análise do desenvolvimento da América Latina proposta pelo autor não difere da análise feita por Fernandes (2009) na obra *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*.

A síntese da argumentação de Fernandes leva diretamente para a subordinação econômica, cultural e política, o que gera a dependência. De acordo com o autor, o sistema de dominação e colonização externas vivido por quase todas as nações latino-americanas, durante três séculos, foi construído tendo por base o “antigo sistema colonial”. O segundo sistema de dominação foi produto da desagregação do antigo sistema colonial porque, fundamentalmente, as nações europeias que conquistaram o controle, notadamente a Inglaterra, estavam mais preocupadas com o comércio do que com a produção local. O terceiro tipo de dominação ocorreu provocado pela Revolução Industrial. Nessa fase é que surgiu o capitalismo dependente como uma realidade histórica na América Latina. O quarto sistema de dominação surgiu recentemente, com a expansão das grandes corporações que atuam nas esferas financeira, industrial, comercial e de serviços, nos países latino-americanos.

O traço específico do imperialismo total consiste no fato de que ele

Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado

organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle de natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, à modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional, etc. (FERNANDES, 2009, p. 27).

Isso, de acordo com o autor, impede o desenvolvimento em bases autônomas. Além disso, a implementação das mudanças, como em outros períodos, é realizada por estrangeiros, incluindo a transplantação de tecnologias e instituições, o suprimento externo de capital e o controle financeiro.

Ambos os autores vão demonstrando, por meio de suas análises, que esse processo contou com os antigos senhores do sistema colonial, assim como com a classe burguesa que emergia no interior de cada país, em estreita relação com o capital internacional.

Percebe-se que há uma mesma lógica que comanda os processos: é a lógica do capital e o seu caminho em direção à acumulação, que destrói não somente a natureza, mas também os seres humanos. Isso não ocorre no vazio, por obra do acaso, sendo implementado pelos próprios seres humanos. Os processos que ocorreram não foram os mesmos e nem aconteceram ao mesmo tempo, mas a direção de sentido foi a mesma, dependência e subdesenvolvimento, ou o “desenvolvimento desigual e combinado”, tanto na relação entre países como dentro de um mesmo país. Uso da força e exploração do trabalho, devastação das culturas e espoliação das riquezas, são processos que ainda persistem e fazem com que, na América Latina de hoje, convivam o trabalho escravo e formas servis de trabalho e o trabalho assalariado (desemprego, subemprego, trabalho precarizado, etc.).

Esta análise, por conseguinte, possibilita revelar as relações sociais que se encontram por trás dos fatores econômicos, inclusive na América Latina. Ela permite que se compreenda, a partir dos autores citados, como a acumulação se impõe enquanto princípio de síntese social da sociedade moderna, bem como o preço pago pelos sujeitos para que este princípio se realize.

2 O avanço do capitalismo e os movimentos sociais na América Latina

O que se escreveu acima é o que leva a entender as resistências, as revoltas e insurgências que aconteceram na América Latina, todas elas com líderes orgânicos e apoio das massas. Esses feitos históricos, longe de desaparecer, inspiraram e inspiram muitas das resistências, até hoje.

A título de exemplos, podem-se citar os movimentos de Túpac Amaru, entre os anos de 1545 - 1572, e Zumbi dos Palmares, que se manteve durante todo o século XVII. Além desses, Simón Bolívar, 1783- 1830, cujo sonho era o de buscar a unidade latino-americana, e Augusto César Sandino, 1895 a 1934, na Nicarágua, em busca das reformas estruturais. Em nosso continente houve também revoluções, como a mexicana, em 1910, liderada por Zapata; a boliviana, em 1952, tendo como principal suporte os movimentos populares urbanos de La Paz, sindicalistas e os mineiros do estanho; a cubana, em 1959, levada a cabo pela aliança entre camponeses, camadas empobrecidas urbanas e classe operária; a nicaraguense, nas décadas de 1960-1970.

Desde a já distante rebelião de um Tupacamaru, ou do levante índio-popular dos mexicanos sob o comando de Hidalgo e Morelos que empunharam com seu fuzil um estandarte da Guadalupe e o lema: “A terra para quem a trabalha”, até a revolução mexicana de 1910 e as que se sucederam depois, vem-se gestando na América Latina um processo de libertação popular, de integração latino-americana [...] (DUSSEL, 1977, p. 53).

Em meados da década de 1970, no bojo de transformações estupendas pelas quais passava o “mundo”, que foram formuladas novas teorias sobre os movimentos sociais. No Brasil, uma obra emblemática é a de Gohn (1997), que apresenta uma síntese das principais teorias explicativas dos movimentos sociais na “era da globalização”.

A partir da crítica ao paradigma marxista, assim como às teorias desenvolvidas pelos paradigmas norte-americanos, de acordo com a autora, nos anos 1960, na Europa, como Touraine (França), Offe (Alemanha) e Melucci (Itália), entre outros, foi formulada a Teoria dos Novos Movimentos Sociais – TNMS.

Ainda nessa mesma obra, a autora analisa que na América Latina a receptividade aos NMS foi grande. No Brasil,

Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado

todos os que efetivaram produções sobre os movimentos sociais se reportaram aos NMS, havendo, parcial ou plenamente, a aceitação dos seus pressupostos, ou a negação dos mesmos.

Para Gohn (1997) a Teoria dos Novos Movimentos Sociais desenvolve: - a construção de um modelo teórico baseado na cultura, na qual a ideologia deixa de ser compreendida como falsa representação da realidade e de estar associada ao conceito de classe social, centrando suas atenções nos discursos como expressões de práticas culturais;

- a negação do marxismo, em sua corrente clássica, como campo teórico capaz de explicar a ação coletiva na sociedade contemporânea, porque nessa explicação haveria a subjugação dos campos cultural e político ao econômico (mundo do trabalho);

- a eliminação do sujeito histórico da transformação – os trabalhadores. O novo sujeito que surge é difuso, não hierarquizado e, ao mesmo tempo em que luta pelo acesso aos bens da modernidade, critica seus efeitos nocivos, fundamentando suas ações em valores “tradicionais, solidários, comunitários”;

- a priorização da política na análise, sendo a mesma redefinida, deixando de ser hierarquizada e passando a ser uma dimensão da vida, abarcando todas as práticas sociais, no âmbito das relações microssociais e culturais;

- a análise dos “atores sociais” por suas ações coletivas e pela identidade criada pelos grupos, no processo de sua constituição.

Chamando a atenção para a dificuldade de definir com precisão o que seria um novo movimento social, a autora expressa que os NMS seriam movimentos que recusam a política de cooperação entre agências estatais e sindicatos; estão mais preocupados com os direitos sociais, usam a mídia para a mobilização da opinião pública e, por meio de ações, buscam mudanças nos valores dominantes visando alterar situações de discriminação – principalmente nas instituições da sociedade civil. Atuam como redes de trocas, informação e cooperação em eventos e campanhas, sendo que os conflitos internos e externos são parte constitutiva da construção da identidade. Exibindo uma gama grande de ideias e valores, os NMS remetem para reformas institucionais que ampliam a participação da sociedade na tomada de decisões (GOHN, 1997).

A leitura do processo histórico de desenvolvimento da América Latina, entretanto, demonstra que a conquista do continente foi de devastação do modo de vida das populações, tanto no que diz respeito aos meios de subsistência, quanto à cultura e forma de organização comunitária. O domínio colonial trouxe o aniquilamento da população, o trabalho servil e escravo e, junto com ele, o quase extermínio total das culturas. Seguem-se os processos de independência, a constituição dos Estados Nacionais – emancipação política – e com ela a industrialização e a incorporação do “trabalho livre”. Finalmente, já no século XX, com processos institucionais objetivados; com relações de produção hegemônicas pelo capitalismo; com a demanda de universalização da educação escolar; com os populismos; com o acúmulo teórico para a leitura da própria realidade e com os intelectuais identificados com as causas populares, processa-se a continuidade das insurgências e uma onda de ditaduras varre a América Latina (1964, no Brasil; 1971, na Bolívia; 1973, no Chile; 1976, na Argentina).

Os processos de democratização foram acompanhados pelo aprofundamento da internacionalização da economia e pela política neoliberal⁵. Paralelamente ao processo de ditaduras, democratização política, do redesenho do padrão de acumulação do capital e suas consequências, é que (re) surgiram os movimentos sociais.

Alguns deles não são exatamente novos, mas é nesse momento que se tornam mais expressivos, tornando-se conhecidos para além das fronteiras de seus países de origem. São movimentos rurais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) no Brasil; urbanos, como os piqueteiros na Argentina; de caráter étnico, como os movimentos indígenas na Bolívia, Peru, Equador e México (GALVÃO, 2008, p. 8).

Sendo assim, é absolutamente plausível o estabelecimento de relações entre a hegemonia da ideia de que o capitalismo é única forma possível de sociabilidade humana, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a crise da esquerda, o debate em torno da perda da centralidade do trabalho, as consequências sociais, econômicas, políticas e culturais das novas

⁵ Privatizações de empresas estatais, corte de gastos públicos, desregulamentações de serviços, flexibilização do trabalho, perda de direitos de toda ordem, hegemonia do capital financeiro, transnacionais, etc. O espaço político do Estado moderno não encontra legitimidade para a garantia das condições materiais de sobrevivência da população.

*Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado*

configurações do capitalismo, a partir da década de 1970, e as novas configurações dos Movimentos Sociais. A partir desse lineamento interpretativo, os NMS podem ser compreendidos como intrinsecamente ligados ao modo de produção capitalista, mais precisamente, a mercantilização da vida, que, na atualidade, expande-se em todos os sentidos, dimensões e direções, e ao papel desempenhado pelos Estados nacionais nesse processo. O que se tem, no interior do “sistema metabólico do capital”, é uma reação, não mais somente dos movimentos sociais da forma como se constituíram historicamente na América Latina. O que se observa é a emergência de novos sujeitos, cuja resistência faz frente a “todos e tudo virarem mercadorias”. No interior das redes, o que existe é a disputa de hegemonia porque, se alguns desses movimentos não mantêm o corte de classe e a dimensão do projeto estratégico, outros, como o Movimento Sem Terra, no Brasil, continuam com a convicção de que sob o modo de produção do capital não há possibilidade de uma vida boa para a humanidade e que as possibilidades de transformação vêm, de qualquer modo, do mundo do trabalho e não do capital.

Ainda, de acordo com Gohn (1997, p. 218):

Enquanto as teorias marxistas estagnaram e declinaram ao longo dos anos 1980, a dos Novos Movimentos Sociais cresceu e se firmou neste mesmo período, para depois se estagnar nos anos 1990. Este cenário levou uma certa orfandade teórica aos analistas latino-americanos nos anos 1990, por estarem bastante presos ao referencial europeu.

Conformar uma Teoria dos Movimentos Sociais Latino-Americana parece ser uma tarefa que está inconclusa ou por ser feita. Certamente a tarefa requer o diálogo com a teoria produzida em outros países, mas deverá estar fortemente alicerçada na análise do nosso próprio processo de desenvolvimento.

3 A educação escolar dos trabalhadores: o contraponto do MST no Brasil

O conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação

direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

O livro organizado por Saviani (1996), *Por uma história da educação latino-americana*, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de avanço nessa área de conhecimento, possibilita compreender a relação entre o sistema de dominação e colonização externas vivido por quase todas as nações latino-americanas, que referimos acima.

Isso também pode ser verificado na leitura no texto: *Fontes da pedagogia latino-americana* (STRECK, 2010), em que há exemplos de muitos intelectuais que, nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento dos países latino-americanos, assumiram a perspectiva da emancipação humana e teorizaram estabelecendo vínculos entre a realidade latino-americana e a educação. Podem-se destacar, entre outros: José Martí (Cuba, 1853-1895), que dedicou-se à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), que defende a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade/educação libertadora.

Na atualidade, nas últimas décadas, as reformas educacionais em curso nos países latino-americanos e no Brasil têm sido objeto de muita produção acadêmica. Essa produção envolve análises estruturais amplas e também do cotidiano da escola. Por outro lado, parece que se está vivendo um momento, no âmbito das ideias pedagógicas alternativas às hegemônicas, bastante difuso.

Sobre o tom das reformas e sobre a produção acadêmica realizada, tanto do direcionamento concreto da educação quanto das ideias pedagógicas, concorda-se com Oliveira (2006, p. 1) quando diz

que embora possamos afirmar que dentre estes estudos muitos são

Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado

de cunho crítico, e às vezes até denunciativo e contestatório, é evidente a ausência de perspectiva de mudança nesses trabalhos. Temos a impressão de que se formulou um falso consenso em torno da defesa da educação pública e gratuita para todos, que tem obscurecido diferenças de concepções de mundo e, conseqüentemente, de projetos educacionais ou até mesmo, intencionalmente, negado tais diferenças. O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação e disciplina, há pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro.

Vive-se um tempo de crise da educação escolar, que é analisada em diferentes perspectivas teóricas. Para Mészáros (2005), a educação é “mais do que escola”. Afirmado que hoje poucos negariam a ligação íntima entre os processos educacionais e os processos sociais, o autor analisa que outra educação (e outra escola) é impossível sem a transformação das “determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Desse modo, para o autor, o fracasso dos esforços anteriores e atuais na direção de possibilitar mudanças substantivas na sociedade por meio da educação deve-se ao fato de que “as determinações centrais do sistema capitalista serem irreformáveis” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Isso indica, na análise do autor, que as reformas educacionais, embora busquem remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista, não arranham seus fundamentos, que estão profundamente enraizados no antagonismo de classe: capital e trabalho.

Procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Mészáros pontua que a universalização da educação, que faz parte do debate atual, principalmente a partir dos anos 1990, só acontecerá com a universalização do trabalho, dado que ambos são intrinsecamente ligados. Não há, desse modo,

reconciliação possível entre a concepção liberal reformista, por mais bem intencionada que seja, com as regras “implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital”. É assim que, utilizando uma expressão de José Martí, o autor diz que as “soluções não podem ser apenas formais, devendo ser essenciais”.

A educação institucionalizada, para o autor, é elemento essencial para a reprodução do capital. Sua função social, além fornecer informações e conhecimentos, é a de gerar e transmitir valores que “legitimam os interesses dominantes” pela internalização de valores ou pela dominação estrutural e subordinação hierárquica imposta. O autor esclarece que as

determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

É por isso que, “sendo mais do que escola”, o papel da educação na sociedade de classe, em sentido amplo, busca que o indivíduo internalize a posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, adotando expectativas e condutas consideradas corretas/certas. Quando a educação, por meio da internalização, consegue fazer esse movimento ou cumprir essa função, a violência pode ficar em segundo plano, sendo que “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Daí que a educação formal é parte e não centralidade nos processos de internalização dos sujeitos, não sendo capaz, portanto, de sozinha transformar a sociedade. Sua função principal é a de promover conformidade e consenso, não sendo, desse modo, plausível que a sociedade mercantilizada apoiasse um governo no sentido de a educação formal abraçar a causa de “romper com a lógica do capital”. É assim que o autor conclui que, no âmbito educacional, “as soluções devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido (condenado nesses termos por José Martí)

Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado

reformando-o simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Dado o papel que a educação desempenha na sociedade capitalista, a educação escolar, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, só pode ser compreendida como resistência e exercício de contra-hegemonia ou, na expressão utilizada pelo autor, como contrainternalização.

Paulo Freire (1994), igualmente, na obra *Pedagogia do Oprimido*, concorda com essa perspectiva quando trabalha com o conceito de invasão cultural e de conscientização. A esse respeito, Dussel (1977) analisa que a “pedagogia imperial” possui mecanismos operativos fortes, sua linguagem é repetitiva e sempre dita de diferentes maneiras. Tudo parece tão óbvio que a não criticidade se impõe ao sujeito como uma forma, um modo cotidiano de estar no mundo. Os autores propõem a necessidade de estabelecer relações entre o projeto de sociedade e o projeto pedagógico para essa mesma sociedade, que pode estar de acordo com a totalidade vigente (reificação) ou indicar uma totalidade futura (emancipação).

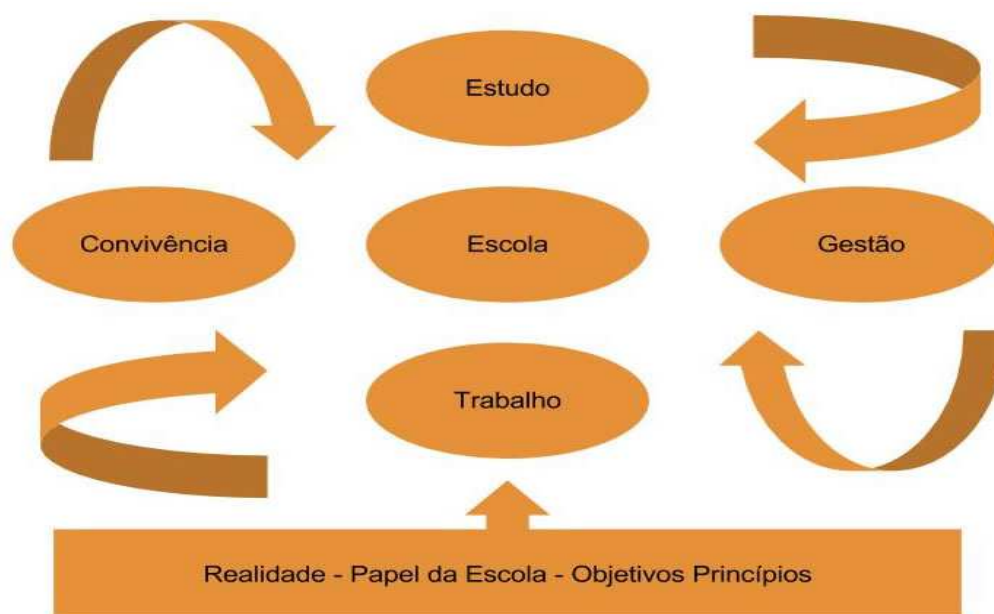
No Brasil, é possível perceber iniciativas dos movimentos sociais fazendo um contraponto à escola capitalista, quer dizer, à escola que tem como base fundante o pressuposto liberal de que seu papel é preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais, independentemente da tendência hegemônica em um dado período de desenvolvimento da sociedade: “tradicional”, escolanovismo, tecnicismo, “neotecnicismo”. Isso, concretamente, direciona o processo educativo para a internalização, pelos estudantes, das normas e valores da sociedade de classe. Nessa perspectiva fala-se em igualdade de oportunidades, mas não se fala de desigualdades sociais e, quando se fala, a crítica é de superfície (FREITAS, 2003).

Nesse início de século, no Brasil, pode-se citar como vivência marcante de outra educação escolar e de outra

REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS LATINO-AMERICANOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

educação “total” o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O que o MST propõe é a “contrainternalização” e uma “nova direção moral e intelectual da sociedade” como um todo, tendo como uma ferramenta importante a educação. Há um jornal, uma editora, articulação internacional, debate em todos os espaços possíveis: universidade, escolas, TV. E há, também, disputa da política pública e, pode-se dizer, do imaginário, na sociedade, na direção da educação como direito, o que o próprio movimento efetiva em seus cursos, que são públicos, mas nos quais mantém o direcionamento político-pedagógico.

A figura abaixo foi elaborada no intuito de demonstrar a totalidade da escola de acordo com o Movimento (ITERRA, 2004).



Fonte: Elaboração própria.

Para o Movimento, há uma estreita relação entre a análise da realidade, o papel da escola, os seus objetivos, os princípios filosóficos e pedagógicos, o conteúdo e a “forma” escolar. Isto é, entre o direcionamento dado à formação escolar e o trabalho educativo realizado. A escola, além de formar tecnicamente, possui a intencionalidade de formação do militante ou do intelectual orgânico; o conteúdo, cuja abordagem pressupõe que não seja neutro, faz o contraponto, para que os estudantes apreendam as ferramentas ou instrumentos conceituais que lhes possibilitem serem críticos; a avaliação, que busca dar conta

*Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado*

dar conta da totalidade da pessoa, além do desempenho no estudo, busca o efetivo avanço dos sujeitos na relação entre indivíduo e coletividade, o que remete para a convivência no coletivo e os valores ali efetivados; a autogestão, que implica o direcionamento de modo a articular a coordenação que acompanha e os que vivem o processo como estudantes e as suas comunidades de origem, representadas pelas instâncias do Movimento, o que explica a organização em núcleos de base que debatem e também decidem sobre o processo; e o método, que, além da dimensão epistemológica, remetendo para a construção do conhecimento no estudo, abarca a totalidade da organicidade do processo vivido pelos sujeitos. Nessa proposta, dois conceitos parecem ganhar centralidade: o trabalho, no sentido do resgate do seu sentido ontológico, e a práxis, como conceito que expressa tanto a ampliação da compreensão da realidade como a ampliação da condição de responder, em termos de proposição e de ação, aos desafios que se colocam.

Conclusões e novas reflexões

Da reflexão realizada anteriormente, reforçada pelas obras de Freitas (2003, 2004), Saviani (2000) e Manacorda (1996), chega-se a duas conclusões nesse estudo:

Pode-se dizer, como primeira conclusão, que a escola é uma construção histórica datada, enquanto escola de massas, a partir da Idade Moderna; que a escola e, principalmente, a escola de qualidade foi restringida para todos; os filhos da classe trabalhadora é que foram expulsos “da escola e na escola”; que o fracasso escolar sempre foi debatido na superfície: de quem é a culpa: Da família? Do professor/escola? Do aluno? Que o modelo de escola sempre foi baseado na necessidade de preservação da ordem econômica e social moderna; que a escola sempre esteve subordinada ao capitalismo; que a forma da escola segue a estruturação da produção: seriação; tempos únicos; listagem de conteúdo; prática individual dos professores. Enfim, como diz Freitas (2003), a natureza da escola na modernidade é a de controlar os alunos em seu interior e o processo de avaliação é o mecanismo concreto que permite estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos e seus valores e atitudes.

Reproduzindo divisões, a escola impõe atividades que transformam o processo de conhecimento em fragmentos. A divisão que ocorre no campo das atividades produtivas entre trabalho intelectual e trabalho manual, centrando o desenvolvimento humano em apenas uma direção, também pode ser observado no desenvolvimento das ideias e das ciências, no campo próprio do trabalho intelectual. Cada ramo do conhecimento se desenvolve em uma direção, entrando em conflito com os demais devido à unilateralidade recíproca e à sua não relação direta com a atividade fundamental, o trabalho.

Em resumo, toda forma particular da atividade alienada é, por sua vez, estranha às outras formas particulares da mesma atividade substancial, ou seja, a própria atividade vital do homem. Esta é, de fato, a realidade das sociedades historicamente existentes, das sociedades divididas em classes: que nelas cada esfera da atividade humana pressupõe uma moral particular, um modo particular de comportamento, uma norma diversa e antitética (MANACORDA, 1996, p. 74).

A segunda conclusão indica que não é possível dissociar projeto de sociedade, de modelo de desenvolvimento, de educação e de projeto de escola ao estudar a educação escolar na América Latina. Tampouco é possível analisar o desenvolvimento latino-americano e a educação – escolar ou não – sem considerar também a presença dos movimentos sociais dos trabalhadores. No interior da escola pública, na sociedade capitalista, o que há é resistência e exercício de contra-hegemonia/contra internalização. O que o MST experiencia é muito próprio e não se encontra na escola pública, considerando a sua totalidade, o que remete para o debate sobre o Estado e o seu papel em relação à educação escolar. Neste ponto Marx distingue governo de Estado, ou seja, o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo. Isto, na prática, significa, na interpretação de Manacorda (1996), a responsabilidade do Estado pelo financiamento da educação e pela implementação de regras gerais, conteúdos e idades escolares, porém as comunidades escolares têm liberdade para a definição do método pedagógico, dos conteúdos específicos e do próprio material a ser utilizado. As comunidades escolares, portanto, deveriam dirigir o processo educativo. Essa relação entre Estado/governo e educação e escola é um aspecto de reflexão que, na atualidade, dada a sociabilidade hegemônica

Conceição Paludo
Rita de Cássia Fraga Machado

existente, a direção da política pública e dos representantes do capital no direcionamento da educação, demanda reflexão por parte dos que se comprometem com os trabalhadores e têm na dimensão educativa o eixo central de atuação.

Referências

DUSSEL, Enrique D. *Por uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido pelo GT 13 Educação Fundamental. 27ª reunião da ANPED. Caxambu (MG), 2004.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GALVÃO, Andréia. Os movimentos sociais da América Latina em questão. *Revista Debates*. Porto Alegre: v. 2, n. 2, p. 8-24, jul./dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

ITERRA. Método pedagógico. Veranópolis: Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, 2004. (Cadernos do Iterra, nº 9).

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MST. *Princípios da educação no MST*. 3. ed. São Paulo, 2004. (Caderno de Educação n. 8).

REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS LATINO-AMERICANOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

_____. *Educação no MST: balanço 20 anos*. São Paulo, 2004. (Boletim da Educação n. 9).

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação para além do capital. *Educ. Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. *Por uma história da educação latino-americana*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, L. V.; SCHÜTZ, R. *Práxis filosófica: movimentos sociais em questão*. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011.